

**„Úkoly školy, aneb: K čemu je tu vlastně škola?“ – Systematický pokus o fenomenologii školy<sup>1</sup>**

Autor: Malte Brinkmann

**Abstract**

“The tasks of school or: What good brings the school actually?” The systematical attempt of the phenomenology of school. – This article analyzes the issue of school in the context of phenomenology. In a theoretical manner also tries to gain an insight into the thinking of Eugen Fink and J. M. Langeveld. The school is characterized as a place with a specific institutionally organized teaching practice and own teaching logic, which is in many ways different from other social disciplines and institutions. Brinkmann with Langeveld explain on educational and theoretical base the educational activities as a didactic component, which is causing productions of educational questions exceeding the scope of social issues, time and space of the pedagogical schedule. Finally, with Fink explains Brinkmann the socio-theoretical perspective defining of educational interaction and communication in terms of staged teaching practice in schools and in the conditions of dynamically developing science and technology (postmodernism), as well as in conflict pluralistic postdemocracy.

**Keywords:** school, institution, goals, socialization, phenomenological theory of education, materialization, competence

**Klíčová slova:** škola, instituce, cíle, socializace, fenomenologická teorie vzdělávání, materializace, kompetence

V Senecových *Listech*<sup>2</sup> se píše: „*Non vitae sed scholae discimus*.“ Téměř o 2000 let později navazuje na Senecův apel, ačkoliv v převrácené formulaci, i Johann Gottfried Herder ve své přednášce s názvem *Vitae, non scholae discendum*. Seneca naráží na chválu *scholé* jako místa pro volný čas a odpočinek, kde se sice zhmotňuje potřeba péče o sebe sama spojená s rozvíjením přátelství a reflexivního myšlení, ale zároveň varuje před přemírou rozptýlení nad prázdnými myšlenkami a neuměřeným požitkářstvím místo snahy o moudrost a dobro. (srov. Benner 2009: 9) Seneca v této souvislosti tedy ještě mohl navázat na antickou analogii obce (*polis*), která poskytuje volný čas (*scholé*) a poznání (*mathésis*), avšak již s vědomím toho, že onen nezaměstnaný duch ve svém volném čase (*scholé*) při zkoumání rozumovou činností (*theoria*), tvoří jakousi zástupnou dualitu reálného jednání (*praxis*). (Fink 1963: 168)

<sup>1</sup> Přeložila Andrea Fleischerová.

<sup>2</sup> Pozn. překl.: V kritickém citátu Seneca vyjadřuje nesouhlas s metodami učitelů, kteří chtějí, aby žáci pouze opakovali přemíru myšlenek a frází bez ohledu na své dobro a využití poznatků ve vlastním životě: „Ne pro život, ale pro školu se učíme,“ (Seneca, *Listy* 106, 12). Lucius Annaeus Seneca. *Výbor z listů Lucilioví*. Praha: Svoboda, 1969. Viz Seneca *Epist.* 106 fine – *Non vitae, – sed scholae discimus*, srov. J. G. Herder (*Zur Philosophie und Geschichte. 9. und 10. Theil*, Cotta: 1828. *Non scholae, sed vitae discendum*, s. 243–253.

Úkoly školy v současné nespočívají v zajištění prázdně a nazírání skutečného ve své předmětnosti. V moderní době se stát a individuum, veřejné a soukromé vzdělávání, škola (nyní jako zaneprázdněnost, povinnost) a život (volný čas), teorie a praxe navzájem rozcházejí.<sup>3</sup>

Škola se musí legitimovat jako státní instituce a kompetentní společenský orgán, což je stále obtížnější úkol. Obhajobu školy (Masschelein, Simons 2013; Honneth 2012) lze v současné době chápat jako opoziční hnutí delegitimizace a deprofesionalizace veřejného školství, tedy těch tendencí, které jsou v současné době spojené s kritikou školství a reformou školství v Německu. (viz Kegler, Kahl 2009, Precht 2013) Nechce-li být funkce školy zredukována na socializační a zprostředkovatelskou, musí se tázat po skutečném smyslu a úkolu pedagogiky. Po úkolu, který neřeší jen otázky a problematiku společenského, teoretického či mimopedagogického charakteru, ale díky němuž je možné do logiky pedagogické činnosti, tedy samotného vyučování a vzdělávání, transformovat otázky rovnosti, spolupráce a začlenění. (Benner 2005)

Kritika školy jménem dítěte a života, obhajoba školy ve jménu volného času (Reheis 2007, Dörpinghaus, Uphoff 2012) či veřejného vzdělávání v „projektu moderny“, (Fend 2006: 54) nebo jménem učení naplněného věcnými podstatami, (Giesecke 1995, Prange 2005) odráží jen zdánlivě nekonečný diskurs školy a sporů mezi školou a politikou, vědou a veřejností. V pedagogice lze tyto projevy chápat jako pluralitu (Oelkers 1993) pedagogiky jako vědy a jejích mezí. (Kade, Seitter 2007) Diferenciace pedagogiky a pluralizace vymezení pedagogického jako takového, (viz Kauder 2012) mají za následek, že je stále složitější určit vlastní jádro pedagogiky (Prange 2005) i systematizovat samotný pojmový aparát a jednotlivé disciplíny. To, co je pedagogice vlastní, zdá se být stále více diskutabilnější, disciplinární systém diferencovaných diskursů a podoborů v pedagogice je také více matoucí, jakož i samotné rozhraní propojení mezioborových hledisek a disciplín. Problém legitimacy pedagogiky a otázka po tom, co je všem jejím diskursům a podoborům společné, platí také pro teorii školy. I zde je stále obtížnější zavést jednotnou, konzistentní a komplexní teorii školy.

Většina aktuálních publikací pojednávajících o modelech a aspektech školy nevykazuje jasnou systematizaci ani reflexi vnitřní logiky pedagogického myšlení a činnosti. (Kiper 2013) Chci se tímto pokusit znovu vznést systematickou otázku po vlastních úkolech školy, resp. nastínit systematickou perspektivu školy, jakožto instituce vázané na proces vyučování a učení se. Vycházet budu především z institucionálně-teoretické, vzdělávací, výchovně-teoretické a sociálně-teoretické perspektivy. Nejprve se budu společně s Hegelem tázat po institucionálně-teoretické perspektivě, která se zakládá na místě (Ort) pedagogické činnosti. Na místě specifickém nezávislou institucionálně organizovanou pedagogickou praxí a vlastní logikou pedagogické činnosti, která se v mnohém odlišuje od ostatních společenských oborů a institucí.

Zadruhé se pokusím s Langeveldem objasnit vzdělávací a výchovně-teoretická východiska pedagogické činnosti, jakožto činnosti umělé a zároveň umělecké, neboť didaktická složka jednání je taktéž inscenací vyvolávající i otázky zaměřené nepedagogicky i otázky překračující sociální rámec, prostor a čas vlastního pedagogického rozvrhu. Nakonec

---

<sup>3</sup> Srov. škola jako místo napětí mezi společnostmi a vzdělávacími nároky. (Benner 2009)

s Finkem přednesu sociálně-teoretickou perspektivu vymezení pedagogické interakce a komunikace v podmínkách inscenované pedagogické praxe ve škole i v podmínkách dynamicky se rozvíjející vědecko-technické (post-moderny), jakož i konfliktně pluralistické (post-demokracie).

Zakončující tezi přednášky *Úkoly školy*, společně s Finkem uzavřu problematikou sociálních forem a funkcí (socializace, selekce, alokace, kvalifikace, srov. Fend 2006) a transformací společenských otázek do pedagogiky (Benner). Vlastní logika pedagogického jednání je produktivní sama ze své podstaty. Proto vystupuje škola jako instituce v produktivním a aktivním vztahu přesahujícím do dalších společenských oblastí a praxí. Mluvíme-li o produktivní složce samotných úkolů školy, je nutné ji chápat v souvislosti s kolektivní praxí vyučování a učení se v podmínkách současné vědecko-technické postmoderny. Vlastní logiku a smysl pedagogické činnosti ve všech svých diferentních podobách je zapotřebí chápat jako produktivní, nikoliv jako zprostředkující, formální či transformativní. Smysl pedagogické činnosti tkví v tom, že nám dává odpověď na otázky po tom, co je společné škole a pedagogice.<sup>4</sup>

## 1 Vlastní logika školní práce jako úkol pedagogiky a státu (Hegel)

Hegel ve svých norimberských přednáškách z počátku 19. století přisuzuje škole úkoly zakládající se na systematickém, filosofickém a pedagogickém charakteru. Škola jako „střední sféra“ (Hegel 1986: 349) stojí mezi „rodinou a skutečným světem“. (Tamtéž, 348) Jedná se o sféru zvláštního morálního stavu, (Tamtéž) ve kterém člověk přebývá, kde se skrze habitus učí reálným podmínkám života. Zatímco v rodině se dítěti dostává lásky bez zásluh, ve světě se člověk osvědčuje a nabývá na cti pouze skrze své vlastní přičinění. (Tamtéž, 349) Cílem školy a její práce (Tamtéž, 354) je podporovat schopnosti a dovednosti potřebné pro život. (Tamtéž, 348)<sup>5</sup> Zvláštní morální status školy však nelze jednoznačně zařadit ani do morálního řádu rodiny, ani do společenského kontextu myšlení, chování, institucí a vztahů (resp. „morálky“). Tyto garance morálních zásad poskytuje pouze stát, neboli přesněji idea státu, která představuje obecný vzor dobra, pořádku a morálky.

Obsahy kulturních a vědeckých poznatků, dovedností, obecných zásad a hledisek, které má škola zprostředkovávat, lze nahlížet jako dispozičně „hotové“, jakožto kánon společensko-právních požadavků a učebních osnov. (Hegel 1986: 353) Žáci a žákyně do školy nepřicházejí jako „hotoví“ lidé, ale teprve se plnohodnotnými členy společnosti a státu v průběhu vzdělávání stávají. Proto může Hegel tvrdit, že úkol školy se odehrává na místě politicko-institucionálního charakteru a v temporalitě vázané na budoucí očekávání, je tedy před-přípravou. (Tamtéž, 354) Škola, jako veřejná instituce mezi rodinou a společností –

<sup>4</sup> Výběr autorů se neřídí kontinuitou či diskontinuitou z hlediska historického, ale zaujetím, můžeme říci z hlediska fenomenologického přístupu, tedy sice neobvyklou, ale produktivní a kreativní perspektivou, kde se nám otevírá možnost nahlédnout již vyšlapané cesty pedagogických teorií a současných teorií a modelů ve vzdělávání.

<sup>5</sup> Hegel zdůraznil ve své filosofii práva vztah rodiny a společnosti v dialektice mezi substancí a subjektem, vztah, který dynamizuje poměr mezi svobodou a omezením, soukromým a veřejným a který ve výsledku zakládá myšlenku morálního státu. Rodina, jakož i ostatní prvky, které jsou obsaženy ve všech projevech společenského života (právo, náboženství a věda), ideu morálního státu zakládají. Nejedná se však o totalitu státu, ale naopak o moralizaci onoho společenského ve světle rozumu. Rodina sama zprostředkovává dialektický vztah mezi tím, co je vlastní jednotlivým rodům a generacím. V dějinách absolutního ducha jde o vlastní pohyb morálního pojetí rodiny ve státě. (Fink 1978: 255–257)

může tato představa být v současné době ještě aktuální? Myslím, že ano, ale: myšlenkový pohyb dialektiky u Hegela, tedy zprostředkování, syntéza a zrušení všech rozkládajících sil v ideji státu, zdá se v dnešní postmoderní, pluralitní době již nevyhovující.

Dnes se zdá myšlenka dialektického smíření onoho konkrétního a obecného, svobody a omezení, pudů a rozumu více než sporná.<sup>6</sup> Dle mého názoru je pro Hegela rozhodující politický a institucionální charakter školy, neboť škola má svou vlastní sféru dignity mezi rodinou a společností, není čistě privátní ani společenskou, ale státní institucí.<sup>7</sup> Výkon školy spočívá v pojímání vzdělání jako práce (tj. přepracování přírody do kultury, reflexe odcizení, srov. Fink 2012) a práce pojaté jako je vzdělání (dialektický sociální pokrok v negaci, srov. Buck 1981), ve výsledku se upíná na dualitu sebeuskutečnění<sup>8</sup> a zespolečnění, mezi individualizací a socializací – kulturací.<sup>9</sup> Praxe školy se odehrává na pomezí vzdělání a sebevzdělání, (Hegel 1986: 350) mezi výchovou a disciplínou, mezi zvykovými normami a přesvědčením. Úkolem školy je dle Wolfganga Sünkela i do jisté míry sociální práce, (srov. Sünkel 2002) která souvisí s pedagogickou specializací a její odbornou diferenciací. (Tamtéž, 45)

Formuluje-li Hegel<sup>10</sup> podmínky a samotný proces vzdělání, resp. školního vzdělání, pak je prvním krokem získání znalostí obecných zásad a hledisek, což i shrnuje tradiční odbornost humanitního gymnazijního vzdělání. V souladu s propedeutikou vědy je proces gymnazijního vzdělání přípravou k vědeckému studiu, avšak samotná věda zde není cílem.<sup>11</sup> Vlastní logika pedagogické činnosti tkví v začlenění otázek společenských, rodinných, právních ekonomických, náboženských a uměleckých do obsahu pedagogiky, díky nimž se udržuje souvztažnost s morálkou společnosti. Specifická logika pedagogické činnosti se svými metodami připravuje žáky na jednání v budoucích společenských interakcích a podporuje jejich zapojení do společnosti za účelem plnění své sociální role ve společnosti.

Zajišťující instancí těchto procesů je stát. Dle Hegela, se škola také snaží o to, aby si žáci navykli na státní moc jako na meritokratický princip občanské společnosti, čímž si v procesu edukace osvojí principy rovnosti, svobody a emancipace v institucionálních podmínkách školy. Praktickým projevem tohoto meritokratického principu je pedagogická evaluace – známky, konečné hodnocení. Škola neplní předně svou funkci v daném sociálním systému, nýbrž v občanské společnosti. Neboť zde umožňuje stát, aby v reálných podmínkách plnila svou pedagogickou činnost.

## 2 Materiální založenost umělosti školy: zpracování úkolů (Langeveld)

Myšlenka pojímající školní učení jako institucionalizované vzdělávání, které znamená hlavně práci, je převzata z fenomenologické teorie vzdělávání a školy a odráží zkušenosti

<sup>6</sup> Srov. *K Hegelově filosofii a pedagogice*. (Fink 2012, Musolff 1999, Wigger 2003)

<sup>7</sup> Myšlenka rozvíjená v Parsonsově strukturálním funkcionalismu a v moderní sociologii školy. (Fend 2006)

<sup>8</sup> Sebevzdělání je sebevytváření individua k obecné podstatě ducha.

<sup>9</sup> Hegelova idealistická vzdělávací teorie je jedním velkým pokusem o definování vztahu ke světu jako samopohybu od negace k otevřenosti nahlížení světa ve své celistvosti, v celku. (Fink 2012: 264n) Negativní zkušenost, která se nám dostává skrze první negaci v samotné předpřípravě k učení, platí za zakládající pro samotný proces učení a vzdělávání. (srov. Meyer-Drawe 2008, Koller 2011, Brinkmann 2012)

<sup>10</sup> Srov. *Hegel's Werke*, 16. Band, Berlin 1834, s. 134–135.

<sup>11</sup> Hegel ukazuje tuto didaktickou elementarizaci v odkazu na obsahovou návaznost spisů *Fenomenologie ducha* a *Logika jako věda*.

z všední každodennosti i teoretických poznatků. Do pedagogického jednání jakožto praxe zasahují však i aspekty pasivního, neintencionálního charakteru. Fenomenologická teorie vzdělávání vždy varovala před naivním romantizováním dítěte a infantilizací školy (obdobně jako před fenomenologickým hnutím s názvem Přirozený postoj, které napáchalo mnoho nepravostí).<sup>12</sup> Počínaje Husserlem staví se fenomenologie kriticky k mechanizaci a geometrizaci lidského i školního života. (srov. Brinkmann 2010)

Langeveld patřil společně se skupinou humanistů do politicky a kulturně aktivní interdisciplinární elity, neformálně nazývané jako Utrechtská škola. (srov. Lippitz 2003: 112) Langeveldův přínos v poválečném období spočíval v zařazení pedagogiky jako univerzitní disciplíny a ve vybudování pedagogického institutu při státní univerzitě v Utrechtu. Etabloval kvalitativně-výzkumné paradigma zaměřené na zkušenost, čímž se vyhranil na jednu stranu vůči tehdy dominantnímu pozitivismu a scientismu psychologického a sociologického výzkumu, na druhou stranu vůči zdogmatizovaným obrazům člověka a světa. Ve svém díle *Die Schule als Weg des Kindes* shledává, že škola může plnit své úkoly jedině v případě, že se bude distancovat od vázanosti na emocionalitě, infantilnosti, primárnosti, že bude poskytovat poznatky a metody, podstatné skutečnosti a dovednosti, že bude ke všem přistupovat spravedlivě. (Langeveld 1966: 106)

Škola má za úkol vytvářet jakoby druhou, vydobytou „přirozenou nepřirozenost“, (Tamtéž, 106n) která překračuje rozměr každodenní, bezprostřední a familiérní zkušenosti. (srov. Benner 2009: 421) Langeveld domýšlí Hegelovu myšlenku o institucionální praxi školy a specifické logice pedagogické činnosti. Obsahy školního vzdělávání je potřeba nahlížet jako abstraktní systém symbolů, jako kulturní formy a formy vědění, kterým se podobně jako systému jazyka, matematice, přírodním vědám, historii a cizím jazykům, nelze naučit okamžitou zkušeností či zacházením. Ve sféře školy mezi dítětem a společností jsou aktery učitelé, ale i učební pomůcky. (Langeveld 1966: 53)

Školní práce má tedy i umělý, inscenační charakter, přísluší zvláštnímu umění. Proto Langeveld spatřuje v intelektualizaci úkol školy, musí učit faktům a metodám. Způsob a míra intelektualizace by měla být zahrnuta i do programu školy, učebních osnov, výběru předmětů. Intelektualizace umožní zření světa jako objektu a oddělení pocitů jako takových. Věci budou nazírány s jejich materiálními vlastnostmi, specifikacemi v praxi, což přivede dítě do vlastního způsobu kultury práce. (Langeveld 1966: 105) Rozhodující úkol školy spočívá v zadávání úkolů, ve kterém se žák učí, jak úkol vypracovat. (Langeveld 1966: 51)

Již nemáme na mysli Hegelovy abstraktní subjekty jeho idealistické teorie vzdělání, ale konkrétní subjekty školní práce. Ve vypracovávání školních úkolů se materializuje učivo, zpředměňuje se skrze aktery a způsoby využití školní látky. Rozličné úkoly, ať už praktické, samostatné nebo skupinové, jsou operativními prvky školní práce, jsou zároveň i inscenačními a empirickými prvky školního jednání. Langeveld však udržuje rozdíl mezi prací a hrou, (Tamtéž, 52) práce (školní) má být předzkušeností vlastní práce, uvedením do pracovní praxe, která není hrou. (Brinkmann, 2012)

Langeveldova pedagogika, jak ji známe ze spisů *Schule als Weg des Kindes* (Langeveld 1966), *Studien zur Anthropologie des Kindes* (Langeveld 1968) a *Einführung in*

<sup>12</sup> Přirozený postoj je dle Husserla nikoli záležitostí všednosti, ale skeptických a kritických operací (redukce). Srov. *Methodologische Konsequenzen für eine theoretische und empirische Pädagogik*, Brinkmann (2015).

*die theoretische Pädagogik* (Langeveld 1973), je založena na diferenciaci mezi dítětem a dospělým, dítětem a kulturou, heterogenitou a odcizením. (srov. Langeveld 1966: 29) Wilfried Lippitz z toho vyvozuje fenomenologickou formulaci o pedagogickém jednání jakožto mezním zážitku, v němž vyvstávají zúčastněné subjekty v citlivém vztahu, který je strukturován decentralizací a žije z neredukovatelného rozdílu zúčastněných partnerů. (Lippitz 2003: 122) Děti jsou jiné než dospělí, rozhodují se jinak, v jejich časovém, prostorovém, sebepojímacím a rozumovém horizontu. Dodnes proto dominují teorie dětského vývoje a vzdělávání založené na pojetí dítěte jako toho cizího a jiného. (Meyer-Drawe, Waldenfels 1988, Stenger 2010)

V následujícím příspěvku blíže společně s Lageveldem nastíním časovou a sociálně-prostorovou perspektivu pedagogického působení ve smyslu zadávání a vypracovávání úkolů.

#### a) Čas ve škole

Z Langeveldova pojetí školy vyplývá, že tímto časem myslíme především čas učení. (Langeveld 1966: 49) Během vypracovávání úkolu se dítě do takto pojatého času vpravuje vlastní činností. (Tamtéž, 49) V prožívání času se čas buď vleče, nebo se stává krátkým okamžikem. Dítě se v čase může ztrácet nebo nevyznat, ale čas školy je objektivní, lineární, měřitelný – žák přijde pozdě, nebo na čas. Časová tíseň, tlak, zrychlení, to vše charakterizuje školní čas. Dítě nejprve neví nic o chronopolitice školy, neví o smyslu pedagogické činnosti pro jeho další život a praxi, musí se do takového pojetí času a činnosti teprve vpravit. Se samotnou úlohou vpravování se do školního času souvisí i pojetí objektivního a subjektivního času. Každá úloha je omezena časem a musí být vyřešena dle určitého postupu. (Meyer-Wolters 1999: 213)

V praxi se obě pojetí času kříží, z čehož občas vyplývá nekonzistentnost mezi časem, který opravdu zbývá, a který myslím, tuším, že zbývá. Fenomenologická perspektiva se tedy otvírá v problému duality subjektivního a objektivního času. (srov. Tenorth 2006, Brinkmann 2012) V rámci školního roku se také pořádají ritualizované činnosti, které předznamenávají konec/začátek určité etapy, opakují se, stávají se zvykem, člověk si je vědom, že nastanou (školní výcvik, sportovní akce, závěrečné zkoušky, rozvrhy). Úkoly jsou z temporálně-fenomenologické perspektivy velmi zajímavé, střetává se v nich to, co je již známé, a to nové. Didaktickou funkcí úkolů, tedy co do časového rámce, lze rozdělit do duality subjektivního a objektivního pojetí času, mezi opakování a transformaci, což umožňuje vnímat kvalitativní složku času. (srov. Brinkmann 2012)

#### b) Prostor školy a třídy

Materializace úkolů jako takových souvisí i s dimenzí místa. Žáci se musí vyrovnat s úkoly i fyzicky. Sezení v klidu, nebavení se při práci, taktéž náleží do materiálního pořádku školní třídy (stoly, židle, tabule v předem připraveném prostředí a s připravenými pomůckami),<sup>13</sup> což náleží do prostoru školy<sup>14</sup> i do socio-ekonomického prostředí školního okolí. Platí zde školní řád jak pro žáky, tak učitele, školní prostory, pomůcky i učební

<sup>13</sup> Dle Foucaultova výzkumu v pedagogice lze relaci mezi prostorovými vztahy chápat i opačně, jako prostor moci a odporu. (Ricken et al. 2004)

<sup>14</sup> Na školní architekturu je v současné době brán stále větší zřetel, především v pedagogickém výzkumu. (Rittelmeyer 2004, Böhme 2009, Rieger-Ladich, Ricken 2009)

osnovy.<sup>15</sup> Skupina a třída jako školní sociální jednotka je určena pasivně, je určena svým uspořádáním, nikoliv výběrem. Langeveld považuje školní prostor (prostor třídy) více za socializační, normativní a disciplinátorní než materiální, architektonický. (srov. Foucault 1975, Foucault, Bischoff 2008) Z hlediska fenomenologické perspektivy je prostor/mítnost horizontem komunikace, odpovědi, otázky a sociální interakce.

Není to nádoba, prostorové schéma, ale zabydelný a společenský prostor, ke kterému se člověk bytostně, kineticky a situativně vztahuje. (srov. Brinkmann, Westphal 2015) Langeveldův záměr je nastínit školní prostor jako místo pro (školní) práci, jako komunikativní prostor učení a učení se v rámci školního prostředí a školního společenství. Samozřejmě hraje ve školním prostoru roli i mocenský a donucovací charakter, který zde není reflektován kriticky, ale vychází z tradice německých humanitních věd. To společné a obecné, co spojuje tak rozrůzněné zkušenostní světy žáků a žákyň, učitelů a učitelek, není dle Wilfrieda Lippitze vědecky nebo argumentativně založeno (jak by tvrdila utrechtská škola), ale ontologicky zakořeněno existenciální zkušeností jednoty. (srov. Brinkmann 2015)

Stručně řečeno, Langeveld představuje významné názory z pohledu systematického přístupu k legitimizaci školy jakožto nezávislé instituce mezi rodinou a společností, která má svou vlastní logiku. Vztahy ve školách, samotné učení a vyučování vzhledem k jejich transformační povaze nejsou přirozené (natürlich), ale umělé (künstlich) – a to jak z hlediska jejich objektů, tak interakcí. Intelektualizace, zvědečtění a reflexe jsou znaky školního uvažování a myšlení. Škola je instituce na pomezí, přechodová, přetvářející. Je institucí kulturní, její kulturalita podmiňuje i její umělost, resp. nepřirozený charakter a jemu odpovídající prostorově a časově daný pořádek, řád, organizaci. Přesto je důležité připomenout, že je škola především institucí státní a jako taková, zapracovává společenské, rodinné a individuální předpoklady do svých pedagogických norem, metod.

Společně s meritokratickým zaměřením na výkon, objevují se v pedagogickém jednání i formy neuznání a selekce podmíněné známkami a hodnocením. (Langeveld 1966: 105) Vyloučení a selekce způsobují ve školní interakci a v přístupu k druhému neuznání jiného, ať už ze selektivních, morálních, etnických či jiných důvodů. Pedagogika a teorie školy jsou u Langevelda pojímány ontologicky, nikoliv dialekticky jako u Hegela. Vlastní logiku kulturně-umělé pedagogické činnosti lze myslet v časové, prostorové a sociální perspektivě a v podmínkách dynamické, diferentní, pluralitní, neuniverzalistické a konfliktní společnosti. V následující kapitole se budu společně s Finkem věnovat vztahu mezi školou, společností a logikou pedagogické činnosti z politického hlediska.

### 3 Mocensky se formující socializace a produktivní společnost (Eugen Fink)

Eugen Fink, poslední asistent Edmunda Husserla a kolega Martina Heideggera, byl členem katedry filosofie a pedagogiky na univerzitě ve Freiburgu. Kromě fenomenologicky laděných děl (např. *Sechste cartesianische Meditation*, Fink 1988) pod Husserlovým vlivem se věnoval v četných dílech filosofické a fenomenologicky orientované pedagogice. Zabýval se intenzivně dějinami pedagogiky a podílel se v padesátých letech na sestavení národního

<sup>15</sup> „Ve třídě se naučíte (...) životu s ostatními, nezvolenými dětmi – ve skupině, kterou nelze rozpustit, ve skupině, která je určena svým úkolem.“ (Langeveld 1966: 64)

vzdělávacího plánu. (srov. „Bremer Plan“ Fink 1960)<sup>16</sup> Fink konstatuje, že situaci naší doby charakterizuje relativizace, diferenciacie a pluralizace norem, znalostí a hodnot. Pod názvem převzatým z Nietzscheho nihilismu se dočteme, že lidská existence nemá žádný smysl, čímž není vyjádřena marnost nad zoufalou situací či opuštěním Boha, ale marnost nad zbaveností svobody. (Fink 1970: 176)

Fink chce poměřit šance produktivního vztahu ke svobodě, aniž by byly zpřetrhány vazby na životní, tělesné a sociálních kontexty. Svoboda není člověku odměnou, ale úkolem. Vypracování úkolu není u Finka didaktickým prostředkem, ale koexistenční a sociální praxí, která musí nutně vykazovat smysl v prostředí zuřící marnosti, je praxí pedagogického jednání zaměřeného jak antropologicky, tak vlastním koexistenčním významem výchovy jakožto „Grundphänomen“. Praxe svobody jakožto svobody k činnosti zdá se o to víc překerní, čím více mizí tradiční, kulturní a náboženské vzory, před-obrazy a normy, které kdysi spojovaly dnes tak diferencovanou a pluralitní společnost. Svoboda jedince je ambivalentní. Pohybuje se mezi bezpečností a vyloučením, mezi produkcí a likvidací. (srov. Nielsen 2005)

Člověk moderny jednající v souladu s marností své existence, bez vyhlídky na smysluplný a autentický život – to je důvod, proč Fink popisuje situaci moderního člověka jako bytostnou nouzi. Nouze se týká logicky i pedagogické situace naší doby, která volá po nouzovém řešení. (Fink 1970: 180) Nouzové řešení v situaci, kdy nemáme nějaký společný, obecně uznávaný obraz světa, ale spíše množství někdy i protichůdných „světonázorů“ současného politického provizoria. Lidské poznání se nevztahuje k věčným a neotřesitelným pravdám, ale k pravdám, které se sami stávají produktem procesu vědeckého zkoumání. Musíme znovu vykresat vztah k pravdě jako takové v podmínkách současného světa. Tento apel Fink zakončuje myšlenkou, že prostředkem hledání nového vztahu k pravdě je především nové ustanovení vzdělávání a školství. (Fink 1960: 13)

V pozdní moderně se z humanistického ideálu vzdělání stala vzdělávací ideologie. (Fink 1960: 9) Z vědy samé se stalo bádání zaměřené na technizaci a ekonomii, podmíněné politickými a mocenskými účely více než vlastním posláním vědy. (Schütz 1992) Logika pedagogické činnosti v podmínkách vědecko-technické společnosti se váže na modus výzkumu, samotné učení je schematizováno do podoby vzdělávací funkce člověka, (Fink 1961: 387) z techniky a vědy se stávají mocenské složky vzdělání. (Fink 1960: 21). Fink v tomto spatřuje problém vzdělávání, kde je škola institucí více politickou a výkonově zaměřenou, než vzdělávací a výchovnou.

#### a) Škola, věda, demokracie

Fink navrhoval při sestavení národního vzdělávacího plánu (srov. „Bremer Plan“ Fink 1960) jednotný školský systém. Na společnou koncepci základní školy měla navazovat střední škola a nástavba dle odborného zaměření. V současné době se však namísto humanitního a odborného vzdělávání dostává vzdělání vědecko-technické. Vědu považuje Fink za

<sup>16</sup> V německé pedagogice je Fink považován buď za politicky orientovaného teoretika vzdělávání, (srov. Benner 2009, Greiner 2008) nebo za představitele koexistenční antropologie, (srov. Meyer-Wolters 1992, Burchardt 2001) popř. za politicky orientovaného filosofa výchovy, (srov. Reichenbach 2001) méně však za teoretika výchovy a školy. Finkovy výzkumy v oblasti dějin pedagogiky a didaktiky, (srov. Böhmer 2002) technizace vzdělání (srov. Schütz 1992, Hilt 2005) v podmínkách industriální a postindustriální postmoderní společnosti nejsou zdaleka doceněny. (srov. Meyer-Wolters 1992)



„pragmaticko-technickou sociální formu“, která je současně rozhodující ve všech společenských praxích. (Fink 1960: 16) Vědecko-technická civilizace vyžaduje vědecké zaměření vzdělání. Vědecké bádání, metodologie a výzkum se stávají normou pro celou koncepci školství. (Tamtéž, 22) Škola má vést ve všech vzdělávacích oborech k vědeckému myšlení a jednání, ačkoliv není zcela jasné, jak by se měl obsah samotného vědění zredukovat ve smyslu *reductio in nuce* do podoby využitelné ve výuce. (Tamtéž, 19)

Fink zde navazuje na Hegela a dále rozpracovává problém didaktiky. Vědecký přístup se totiž uplatňuje na všech stupních školního vzdělávání, nejen na vyšších úrovních vzdělání, přičemž jsou kladeny stále větší nároky jak na žáky, tak učitele. Můžeme zde připomenout Langeveldovu pozici, kde shledává, že pouze vědecky vzdělaný učitel – vědec, může žákovi poskytnout vědecké poznatky. Celá vědecká „kultura“ (Tamtéž, 21) totiž stojí a padá na škole.

#### b) Společnost tážající se po smyslu

Fink popisuje pedagogickou praxi jako nutné řešení v době pluralizace, diferenciaci a relativizace. (srov. Burchardt 2001: 188nn; Meyer-Wolters 1992: 159nn; 223nn) V podmínkách moderního nihilismu zastává poradenství či poskytování rady hlavní funkci ve stanovování cílů. V poradenství a doporučení se odehrává na-vrhování lidských cílů, jakožto otevřené a uvědomované možnosti. (Fink 1970: 210) Dávání rady není autoritativním projevem jako např. daňové poradenství nebo jinak odborné poradenství, které nás váže k povinnosti platit daně apod. Školní formu takového poradenství nazývá Fink „Fragegemeinschaft“. V tážajícím se společenství se o obsahu a formě vzdělávání diskutuje, neomezuje se pouze na konvenci a kurikulum. Zapojují se otázky týkající se aktuálních politických, vědeckých, estetických a na svět zaměřených témat. Otevírá se nejen možnost diskuze, ale i zhodnocení možných řešení, hledání nových, připomenutí starých i jejich kritické zhodnocení. (srov. Brinkmann 2012: 393nn)

Nelze však pod pojmem „Fragegemeinschaft“ rozumět symetrický dialog nebo diskurs bez vedoucí pozice mluvčího. (srov. Meyer-Wolters 1997) Mnohem více se zde prosazují momenty asymetrie (momenty silnějšího argumentu, rozsahu znalostí, přesvědčování). (Fink 1970: 191n) Moc takového diskursu je stejně jeho součástí jako rozdílné úrovně vědění a poznatků jednotlivých účastníků. Takový diskurs umožňuje vzájemné obohacení, a to ať už ze strany žáků, tak učitelů. (Fink 1970: 206) Avšak praxe ukazuje, že takový typ tážajícího se společenství zůstává ve školní praxi cizí. Učitelé i samy školy musí uznat, že v podmínkách vědecko-technické civilizace narůstají nároky na děti, žáky do monstrózních rozměrů. Důsledkem toho je zahlcenost žáka prázdnyými hypotézami a nemožnost připravit se na konfrontaci s moderním světem práce/výkonu. (Fink 1960: 17)

Školní vzdělávání má být prostředkem společného hledání, společným tážením a bádáním. (Fink 1970: 147) Na samém počátku porozumění přeci stojí expozice věci jako takové, otázky jakožto otázky, problému jakožto problému.<sup>17</sup> Pedagogická činnost by se měla

<sup>17</sup> Fink přirovnává počátky učení k počátkům tážení se. Začátek se tak stává pedagogickým a filosofickým problémem, který se dostává i do popředí fenomenologie. Nutnost „začátku“ se ukazuje na pozadí prolomení toho známého, jasného. (srov. Bruzina 2006: 215) Pro pedagogickou teorii vyvstává problém, pokud dochází k negativní zkušenosti vyhýbání se učení, ale iniciování pouze prázdnyh otázek. (srov. Meyer-Drawe 2005: 32) Z toho vychází odlišení fenomenologické interpretace problematiky začátku a učení od ostatních koncepcí – teleologické, intelektualistické, voluntaristické, resp. od Platóna k Piagetovi. (srov. Brinkmann 2012)

odehrávat v horizontu otázek jak se učit a jak vyučovat samotnou interpretaci světa. (Meyer-Wolters 1992: 229) Nelze jí tedy přisuzovat pouze podíl na uvedení do problematiky společenských a kulturních norem, neboť musí selektovat a definovat vzdělávací obsahy, vytvářet kurikulum školy. Stát má za úkol zajistit všem dostupné vzdělání v prostředí demokraticky pojatého školství, jakož i svobodu vědění a duchovní nezávislost školy vůči vnějším politickým tlakům. (Fink 1960: 22)

Teprve pak je stát schopen zaštitit intelektuální logiku učení se a vyučování. Finkova vzdělávací teorie se opírá o spekulativní kosmologii. Fink se ptá, vycházejíc z Husserla po fenomenalitě a fenoménu světa jako horizontu. (srov. Fink 1988) Svět je ve Finkových očích „kosmologickým nihilismem“, tedy modem nicoty a ničeho. (Nielsen et al. 2011) Z hlediska filosofie z toho vyplývá, že založení veškerého lidství je chápáno jako odsouzení k bytí ve světě. (Fink 1987: 99, 105) Výchovu pak nelze chápat jako vztah mezi subjekty, jako interakci mezi individui, ale pasivně jako „vpravování do skutečného“, (Fink 1992: 178) jako sebe-včleňování do jednoty univerza.

Zrekapitulujeme-li výše uvedené myšlenky, je důležité připomenout, že v dnešní vědecko-technické civilizaci již není udržitelná koncepce pedagogiky a školy založená na humanistických vzdělávacích ideálech. Kultura vědecko-technické kultury požaduje jí odpovídající teorii školy a kurikulum. Vlastní logika pedagogické praxe je však udržitelná jako společenství, kde se obsah vzdělání stává otázkou, kde se o něm diskutuje. Škola se pak může podílet na utváření společnosti, může na ni působit, avšak pouze za podmínek zaštiťující instance – neideologicky založeného státu. Finkův pojem „Fragegemeinschaft“ v souvislosti s úkoly školy zdá se být poněkud idealistickým. Přesto umožňuje rozvíjet sociálně-teoretickou perspektivu logiky institucionalizované pedagogické činnosti, která není záležitostí individuální, subjektivní, ale kolektivní a jako taková má podíl na budování demokracie ve vzdělávání. Vztah k obecnému již není dialektickým modem synteze (Hegel) ani ontologickým modem normativních, personalistických předpokladů (Langeveld), ale je myšlen jako diference manifestujícího se vztahu k celku.

## **Závěr**

S Hegelem, Langeveldem a Finkem jsme si ukázali, že pedagogická praxe je prací institucionalizovanou, umělou i uměleckou. Práce ve škole, jakožto státní instituci, spočívá ve specifické pedagogické praxi, v zadávání úkolů, vypracovávání úkolů a konečně v předávání demokratických hodnot do vzdělávání. Proto se jedná o činnost nejen reproduktivní a transformativní, ale především produktivní. Vlastní logika pedagogické činnosti se odehrává ve specifickém prostředí a čase, v podmínkách setkávání se s někým cizím, jiným. „Kinder sind anders,“ tímto vyjádřením by Langeveld vyjádřil podmínku intelektuální úkolů školy a Fink naopak podmínku demokratizace tázání ve společenství školy. Společenským úkolem školy je rozhodování o aktualitě, relevanci, smyslu a významu otázek, úkolů a problémů činnosti pedagogické i mimo-pedagogické.

**SEZNAM LITERATURY**

BENNER, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa, 2005. ISBN 3-7799-1518-9.

BENNER, Dietrich. Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung. *Pädagogische Korrespondenz*, 2009, Jg. 39. S. 5–20. ISSN 1828-5929. Online verfügbar unter <[http://www.topologik.net/Benner\\_numero\\_5.htm](http://www.topologik.net/Benner_numero_5.htm)>.

BENNER, Dietrich. Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung? In HELLEKAMPS, Stephanie, FUHR, Thomas (Hg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 2009, S. 9–31. ISBN 3-506-76496-9.

BÖHME, Jeanette (Hg.). *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2009. ISBN 978-3-531-16117-4.

BÖHMER, Anselm. *Kosmologische Didaktik: Lernen und Lehren bei Eugen Fink*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002. ISBN 3-8260-2210-6.

BRUZINA, Ronald. Hinter der ausgeschriebenen Finkschen Meditation: Meontik – Pädagogik. In BÖHMER, Anselm (Hg.). *Eugen Fink: Sozialphilosophie – Anthropologie – Kosmologie – Pädagogik – Methodik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006, S. 193–219. ISBN 3-8260-3216-0.

BURCHARDT, Matthias. *Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001. ISBN 3-8260-1973-3.

BRINKMANN, Malte. *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh, 2012. ISBN 3-506-77630-4.

BRINKMANN, Malte (Hg.). *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2010. ISBN 978-3-8260-4257-7.

BRINKMANN, Malte. Übungen der Aufmerksamkeit: Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen. In REH, Sabine, BERDELMANN, Kathrin, DINKELAKER, Jörg (Hg.). *Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 199–220. ISBN 978-3-531-19380-9.

BRINKMANN, Malte. Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik – Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In BRINKMANN, Malte, KUBAC, Richard, RÖDEL, Severin (Hg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven* (Bd. 1 Phänomenologische Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 33–60. ISBN 978-3-658-06617-8.

BRINKMANN, Malte, WESTPHAL, Kristin. *Grenzänge: Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*. Weinheim: Beltz Juventa, 2015. ISBN 978-3-7799-3024-2.

BUCK, Günther. *Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink, 1981. ISBN 978-3-7705-1913-2.

DÖRPINGHAUS, Andreas, UPHOFF, Ina Katharina. *Die Abschaffung der Zeit: Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2012. ISBN 978-3-534-23507-0.

FEND, Helmut. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. ISBN 3-531-14717-X.

FINK, Eugen. Menschenbildung – Schulplanung. In *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände*. 1960, Jg. 11. H. Sondernummer. S. 5–23.

FINK, Eugen. Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. *Die Deutsche Schule*, 1961, Jg. 51, H. 9, S. 381–393. ISSN 0012-0731.

FINK, Eugen. Liquidation der Produkte. Symptom eines Geschichtswandels. *Praxis. Philosophische Zeitschrift*. Zagreb, 1966, H. 1/2, S. 33–45.

FINK, Eugen. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach, 1970.

FINK, Eugen. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach, 1978. ISBN 3-7930-9012-4.

FINK, Eugen. *Einleitung in die Philosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985. ISBN 3-88479-197-4.

FINK, Eugen. *Existenz und Coexistenz: Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1987. ISBN 3-88479-305-5.

FINK, Eugen. *VI. Cartesianische Meditation. Teil I: Die Idee einer transzendentalen Methodenlehre: (Husserliana Dokumente II/I)*. Dordrecht and Boston and London: Kluwer, 1988. ISBN 90-247-3436-3.

FINK, Eugen. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992. ISBN 3-88479-674-7.

FINK, Eugen. *Hegel. Phänomenologische Interpretation der „Phänomenologie des Geistes“*. Frankfurt am Main: Klostermann, 2012. ISBN 978-3-465-04142-9.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975. Bibliotheque des histoires. ISBN 2-07-029179-0.

FOUCAULT, Michel, BISCHOFF, Michael. *Die Heterotopien: Zwei Radiovorträge*; [7. und 21. Dezember 1966] = Les hétérotopies. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008. ISBN 978-3-518-58428-6.

GIESECKE, Hermann. Wozu ist die Schule da? *Neue Sammlung*, 1995, Jg. 35, H. 3, S. 93–104. ISSN 0028-3355.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817. (Bd. 4. Werke in zwanzig Bänden)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. ISBN 3-518-28204-2.

GREINER, Antonius. „Im brunnentiefen Grund der Dinge“: *Welt und Bildung bei Eugen Fink*. Freiburg, München: Alber, 2008. ISBN 978-3-495-48285-8.

HELLEKAMPS, Stephanie, FUHR, Thomas (Hg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 2009. ISBN 978-3-506-76496-6.

HERDER, Johann Gottfried. Vitae, non scholae discendum. Schulrede 1800 am Wilhelm-Ernst Gymnasium Weimar. In SUPHAN, Bernhard (Hg.). *Herder's Sämtliche Werke*. Berlin: Weidmann, 1889, S. 266.

HONNETH, Axel. Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2012, H. 3, S. 429–442. ISSN 1434-663X.

HILT, Annette. *Bildung im technischen Zeitalter: Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*. Freiburg: Alber, 2005. ISBN 3-495-48165-6.

KADE, Jochen, SEITTER, Wolfgang. *Pädagogisches Wissen*. Opladen: Budrich, 2007. ISBN 978-3-17-021144-5.

KAUDER, Peter. *Niedergang der allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 90er Jahre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012. ISBN 978-3-7815-1736-3.

KEGLER, Ulrike, KAHL, Reinhard. *In Zukunft lernen wir anders: Wenn die Schule schön wird*. Weinheim: Beltz, 2009. ISBN 3-407-85878-7.

KIPER, Hanna. *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2013. ISBN 978-3-17-023429-1.

KOLLER, Hans-Christoph. *Bildung anders denken: Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2011. ISBN 978-3-17-021980-9.

LANGEVELD, Martinus J. *Die Schule als Weg des Kindes: Versuch einer Anthropologie der Schule*. Braunschweig: Westermann, 1966.

LANGEVELD, Martinus J. *Studien zur Anthropologie des Kindes: Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*. Tübingen: Niemeyer, 1968.

LANGEVELD, Martinus J. *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Klett, 1973. ISBN 3-12-925210-X.

LIPPITZ, Wilfried. Die phänomenologisch orientierte Pädagogik Martinus Jan Lengevelds auf dem Weg zur lebensweltlichen pädagogischen Forschung. „Integrale Pädagogik“ im Zeichen ihrer Pluralisierung. In LIPPITZ, Wilfried (Hg.). *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Lang, 2003, S. 111–126. ISBN 978-3-631-50629-5.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. *In defence of school*. A public issue (2013). Online verfügbar unter <<http://ppw.kuleuven.be/home/english/research/ecs/les/in-defence-of-the-school/jan-masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.html>>.

MEYER-DRAWE, Käte. *Diskurse des Lernens*. München: W. Fink, 2008. ISBN 978-3-7705-4412-7.

MEYER-WOLTERS, Hartmut. Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1997, Jg. 73, H. 3, S. 206–225. ISSN 0507-7230.

MEYER-WOLTERS, Hartmut. Zeitmündigkeit als Problem. In BILSTEIN, Johannes, MILLER-KLIPP, Gisela, WULF, Christoph (Hg.). *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 199–217. ISBN 978-3-89271-881-9.

MEYER-DRAWE, Käte, WALDENFELS, Bernhard. Das Kind als Fremder. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1988, Jg. 64, H. 3, S. 271–287. ISSN 0507-7230.

MEYER-WOLTERS, Hartmut. *Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992. ISBN 978-3-88479-673-3.

MUSOLFF, Hans-Ulrich. Schule nach dem Ende der Geschichte. Zur Rekonstruktion der Methode von Hegels Schultheorie. *Pädagogische Rundschau*, 1999, Jg. 53, H. 2, S. 145–167. ISSN 0030-9273.

NIELSEN, Cathrin. Über das Titanische. Zur Frage nach dem Wesen der ‚entfesselten‘ Produktion. In HILT, Annette, NIELSEN, Cathrin (Hg.). *Bildung im technischen Zeitalter: Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink*. Freiburg: Alber, 2005. ISBN 3-495-48165-6.

NIELSEN, Cathrin, SEPP, Hans Rainer (Hg.). *Welt denken. Annäherung an die Kosmologie Eugen Finks*. Freiburg: Alber, 2011. ISBN 978-3-495-48339-8.

OELKERS, Jürgen. *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz, 1993. ISBN 3-407-34074-5.

PRANGE, Klaus. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, 2005. ISBN 978-3-506-72930-9.

PRECHT, Richard David. *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann, 2013. ISBN 978-3-442-31261-0.

REHEIS, Fritz. *Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer*. Freiburg: Herder, 2007. ISBN 3-451-03008-X.

REICHENBACH, Roland. *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Erziehung und Bildung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann, 2001. ISBN 978-3-8309-1044-2.

RICKEN, Norbert, RIEGER-LADICH, Markus (Hg.). *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 978-3-8100-4137-1.

RIEGER-LADICH, Markus, RICKEN, Norbert. Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In BÖHME, Jeanette (Hg.). *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 186–203. ISBN 978-3-531-16117-4.

RITTELMEYER, Christian. Zur Rhetorik von Schulbauten. Über die schülergerechte Gestaltung des architektonischen Ausdrucks. *Die Deutsche Schule*, 2004, Jg. 96, H. 2, S. 201–208. ISSN 0012-0731.

SCHÜTZ, Egon. Anthropologie und technische Bildung. Zum pädagogischen Werk und Vermächtnis Eugen Finks. In *Macht und Ohnmacht der Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1992, S. 149–168. ISBN 978-3-89271-333-3.

SENECA, Lucius Annaeus. An Lucilius. Briefe über Ethik. In ROSENBAACH, Manfred (Hg.). *Ders.: Philosophische Schriften. Lateinisch-deutsche Ausgabe in fünf Bänden*. Band 4 (zitiert als epistulae). Darmstadt: Wiss. Buchges., 1976. ISBN 3-534-02584-9.

STENGER, Ursula. Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen der Krippe. In SCHÄFER, Gerd E. (Hg.). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim and München: Juventa, 2010, S. 103–128. ISBN 978-3-7799-0715-2.

SÜNKEL, Wolfgang. *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa, 2002. ISBN 978-3-7799-1252-1.

TENORTH, Heinz-Elmar. Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft: Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung. In RUHLOFF, Jörg, BELLMANN, Johannes (Hg.). *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Weinheim and Basel: Beltz, 2006, S. 57–74. ISBN 3-407-32070-1.

WIGGER, Lothar. Bildung als Formierung. Über Bildung, Schule und Arbeit in Hegels Philosophie. In TENORTH, Heinz-Elmar (Hg.). *Form der Bildung-Bildung der Form*. Weinheim: Beltz, 2003, S. 69–88. ISBN 978-3-407-32050-6.

(Prof. Dr. Malte Brinkmann, profesor na Humboldtově univerzitě v Berlíně, Institut vzdělávání.)